

教職実践演習における言語的实践

その可能性と限界

A Study of Linguistic Practice in a Teaching Profession Practice Exercise in terms of the Possibility and Limit

山 田 丈 美

Takemi YAMADA

文部科学省は、2010 年度より「教職実践演習」を大学・短大の教職課程に新設・必修化する方針を固めた。この科目は教育者としての資質を最終確認する場として、4 年次に位置づけられている。この科目の内容として扱うべき事項を明確にすることは、教員養成のねらい、到達点を明らかにすることにもなる。すでに先行的に取り組んでいる大学の例をふまえながら、本学の場合について考察する。特に、現場での教育活動において非常に重要となる言語的实践を柱として検討する。

キーワード：教職実践演習 総合演習 言語的实践 コミュニケーション

1 はじめに

2008 (平成 20) 年 6 月 10 日、文部科学省は、大学における教職課程の質の向上をねらいとし、教職課程の必修科目として「教職実践演習 (2 単位)」を新設することを決定した。これは、2010 (平成 22) 年度入学生より適用される。この科目は、最終的に教員としての資質能力が身に付いているかどうかの確認の役割を持つとされ、4 年次での履修となる。教職実践演習が新設される一方で、これまでの教職課程の科目「総合演習」は廃止される。

このような流れを受け、現在は、今後の教員養成課程のあり方や教職実践演習の実施に向けての情報収集や授業について検討する重要な時期にある。また、このことは、本学の特色を生かした教員養成の到達点を明確にすることにつながる。本論文では、4 年次の最終段階に位置づけられる教職実践演習の意義やあり方を検討したい。そして、その土台として、言語的实践を据えたいと考える。

2 総合演習と教職実践演習との比較

2 - 1 総合演習の設置の経緯

教職実践演習が新設されるのに伴い、廃止される総合演習がどのような経緯で設置された科目であったかをここで振り返っておきたい。

1996 (平成 8) 年 7 月、第 15 期中央教育審議会の「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第 1 次答申では、「国際化・情報化の進展」「科学技術の発展」

「少子・高齢化の進行や環境問題の深刻化」等の社会の変化を鑑み、その変化にも対応できる「生きる力」を基本とした方向への学校教育の転換を打ち出した。また、それに伴う教員養成カリキュラムの見直しを提言した。

その提言を受け、1997 (平成 9) 年 7 月、教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」第 1 次答申では、以下のような総合演習の設置の説明がなされている。

人間尊重・人権尊重の精神はもとより、地球環境、異文化理解など人類に共通するテーマや少子・高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国の社会全体に関わるテーマについて、教員を志願する者の理解を深めその視野を広げるとともに、これら諸課題に係る内容に関し適切に指導することができるようにするため、「教職に関する科目」として新たに「総合演習」(仮称、2 単位) を設ける必要がある。⁽¹⁾

以上のように、総合演習は、「人類に共通するテーマ」「我が国の社会全体に関わるテーマ」という、まさに総合的な幅広いテーマを扱い、それを指導できるようにするという科目設定である。このことは、小・中・高における「総合的な学習の時間」の指導にも関わってくる。総合演習の授業の形態や方法については、以下のように説明されている。

この「総合演習」においては、(中略) 選択的にテーマを設定した上で、ディスカッション等を中心に演習形式の授業を行うものとする。授業方法については、履修学年等に応じ、例えば、可能な限り実

地の見学・参加や調査等を取り入れるなどして教員を志願する者が現実の社会の状況を適切に理解できるよう必要な工夫を凝らすことや、幼児・児童・生徒への指導という観点から指導案や教材を試行的に作成したり模擬授業を実施したりすることなども、期待される。⁽²⁾

以上の実地体験や実地調査、あるいは具体的指導方法重視の方向は、教職実践演習に受け継がれる。総合演習から、その部分を切り取って集約したのが教職実践演習ともいえる。

2-2 教職実践演習の設置について

2005（平成17）年12月、中央教育審議会の「今後の教員養成・免許制度の在り方について」中間報告では、教職実践演習に関して、以下のような提言がなされている。

今後は、教員として最小限必要な資質能力の全体について、教職課程の履修を通じて、確実に身に付けさせるとともに、その能力の全体を明示的に確認することが必要である。具体的方策としては、教職課程の中に、新たな必修科目（「教職実践演習（仮称）」）を設定し、その履修により確認することが適当である。⁽³⁾

以上のように、教職実践演習は、「教員として最小限必要な資質能力」が身に付いているかどうかの最終確認の役目を担っている。そして、そこに含めることが必要な事項として、以下の4項目が示されている。⁽²⁾

- 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項
- 社会性や対人関係能力に関する事項
- 幼児児童生徒や学級経営等に関する事項
- 教科・保育内容等の指導力に関する事項

以上4項目は、教職員としての職務にかかわる内容である。しかし、これを大学における教員養成にかかわる科目に照らし合わせると、4項目のうち、 は「教科に関する科目」「教職に関する科目」の両科目群に属する項目といえるが、 は、教科や教職といった範疇に入りきらない幅広さを持つ事項である。「社会性」「対人関係能力」は、総合演習で扱われてきた「人類に共通するテーマ」「我が国の社会全体に関わるテーマ」といった幅広いテーマにも通ずるものがある。

教職実践演習は、「教員として最小限必要な資質能力の全体」を身につけているかどうかを確認する実践的科目である。主に教科や教職に関する事項の総点検的な科目であるが、一方で、 のように、社会人としての広い視野と見識を持ち、それを対人関係において発揮できる人間的な幅広さを身につけさせる科目でもある。その意味で、それまでの教職科目で扱われなかった部分を意識的に盛り込む必要がある。

また、2006（平成18）年7月における中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の最終答申では、教職課程の質的水準の向上のための「『教職実践

演習（仮称）』の新設・必修化 - 教員として必要な資質能力の最終的な形成と確認 - 」として、授業方法・指導教員・履修時期・最低修得単位数等について、より明確に示されている。

授業方法については、役割演技（ロールプレイング）やグループ討議、事例研究、現地調査（フィールドワーク）、模擬授業等を取り入れることが適当である。

指導教員については、教科に関する科目と教職に関する科目の担当教員が、共同して、科目の実施に責任を持つ体制を構築することが重要である。

履修時期については、すべての科目を履修済み、あるいは履修見込みの時期（通常は4年次の後期）に設定することが適当である。

最低修得単位数については、2単位程度とすることが適当である。科目区分については、現行の科目区分とは異なる新たな科目区分（例えば、教職総合実践に関する科目）を設けることが適当である。⁽⁴⁾

以上のように、教職実践演習の実施にかかわって、徐々に教科内容が明らかにされて来ているが、今後は、各大学の実情に合った方法を構築していかなければならない。

3 入り口「教職入門」と出口「教職実践演習」との対応関係

教員養成の出口にかかわる科目が「教職実践演習」とすれば、入口は「教職入門」といえる。両者を対応させることで、各大学の実情に合った教職課程の道筋を付けることになる。

ここで、教職入門の2種類のテキストについて、目次の構成を拾い出してみたい。便宜上、AテキストとBテキストとする。

Aテキスト

序章 教育課程で学ぶこと

第1章 子どもの生活と学校

第2章 教師の仕事

第3章 教師に求められる資質・能力

第4章 教員の養成と採用

第5章 教員の地位と身分

第6章 学校の管理・運営⁽⁵⁾

Bテキスト

第1章 教育とは何か - 未来の教師に向けて

第2章 子どもとともに生きる教師の生活

第3章 日本における教師の歴史

第4章 現代社会の子ども

第5章 幼稚園・保育所の生活と遊び

第6章 小学校の学習と専科教員

第7章 学校にかかわりを持つ人々

第8章 カウンセリングマインド

- 第9章 教師をめぐる新しい動き
- 第10章 教師をめぐる法律
- 第11章 教育改革とこれからの教師
- 第12章 教職の専門性と研修⁽⁶⁾

Aテキストは、子どもに関する事項や教師の身分や仕事内容が中心になっている。小・中・高の教員志望者向けの教職入門テキストと見てよいであろう。

一方、Bテキストは、Aテキストの内容に加え、保育・幼児教育に多く紙面を割き、カウンセリングマインド等の心理学的な内容も含んでいる。本学の子ども学科は、保育士・幼稚園教諭の志望者、小学校の教員志望者、さらに社会福祉士の志望者もあり、希望する免許・資格は複数にわたる。そのような学科の場合において、幼稚園教諭・小学校教諭の志望者全体で行う教職入門テキストとしてはBテキストが内実にあっている。したがって、本学の場合の1年次で行う教職入門は、幼稚園教諭・小学校教諭の志望者全体で行う総合的な教職入門となる。

しかし、「教員として必要な資質能力の最終的な形成と確認」を目的とし、4年次後期で履修する教職実践演習では、小学校、幼稚園それぞれに行わざるを得ない。現場に赴く直前の総点検的な実践的科目である教職実践演習は、教職入門とは間口が異なる。出発点の教職入門の間口は広く、小学校教員志望、幼稚園教諭志望のそれぞれの学生の到達点としての教職実践演習の間口は、狭くなる。大学・学部・学科の特性やねらいを反映しつつ、それぞれに必要な内容・道筋を検討し、出口としての実践演習の中身を明らかにする必要がある。

4 教職実践演習で求められる実践的指導力

繰り返しになるが、現場に赴く直前の総点検的な実践的科目である教職実践演習では、教職に携わる上での実践的指導力の育成が求められる。それを、できるだけ現場を想定した演習形式で行うのが、教職実践演習といえよう。ここで、実践的指導力の中身について検討したい。養成教育・現職教育における「実践的指導力」のとりえ方について、森山（2007）は、次のように述べている。

「実践的指導力」を実地指導や実務に従事することを中心とした方法・技術的な習熟のみから生まれる指導力といった狭い理解をせず、さらに広く、深く主体的、自主的な判断に土台を据えた実践から生まれる指導力と理解する必要があると考えられる。⁽⁷⁾

これは、総合演習にかかわる著書の中での言葉であるが、教職実践演習の内容・方法・実施にも通ずる提言であると考えられる。教職実践演習の内容・方法においても、極端に実践的な教職技術指導に偏ることは避けなければならない。それを支える確かな土台づくりが必要である。

梶田（2005）は、著書『教師・学校・実践研究 人間教育の基盤を創る』において、「授業こそ教師が自分を

賭ける場である」と述べた後で、その節を次のように結んでいる。

教師は授業の場で、子どもとの関わり方を含め、人間としてのすべてをさらけ出してしまっているのである。この意味で、授業に本当に必要とされているのは、何よりもまず、教師自身の総合的な人間力なのである。⁽⁸⁾

ここでも「総合的な」という言葉が使われている。「総合演習」が廃止され、「教職実践演習」が新設されるという意味では、「総合」から「実践」への転換ととらえられなくもない。しかし、実践を支える土台としての総合的な能力、梶田の言う「人間力」は見逃してはならない。

佐藤学（1998）は、「実践的指導力」中心の政策について、以下のような見解を示している。

教育行政の関係者や教師の内部においても、教師の危機に関する議論は俗論に支配されてきた。学校の危機への対応として、文部省や教育委員会は「実践的指導力」を中心とする政策を展開してきた。「実践的指導力」という言葉が何を意味するのか、どの文書を読んでもさだかではないが、実際的な問題に対して目に見える効果をもたらす「有能な教師（effective teacher）」、あるいは、日々の教育の課題をてきぱきこなす「技術的な熟達者（teaching expert）」が求められてきたと言ってよい。この傾向においては、教師が「知的な企て（intellectual enterprise）」であることが無視されている。⁽⁹⁾

以上の佐藤の見解は、現場の教員についてのものである。また、教職実践演習の新設・必修化に至る議論の前に出されたものである。教師としての役割が、目に見えるものや技術的なもの、効率のみではかられることへの危惧とも言える。確かに、日々の教育活動で、効率性や技術を要することが多々ある。教師の仕事は、あまりにも多岐にわたる。それらすべてに一つずつ時間をかけていては、日々の教育活動に滞りが生じることもある。

しかし、目の前の課題をすべて技術的に「てきぱきこなす」、ひいては「処理する」という感覚で動いていては、教師としての創造的な喜びはなくなる。これは、教員養成課程の最終段階での教職実践演習においても同様である。技術の習得は必要である。それがなければ、プロとしての教師にはなり得ない。しかし、大学の教員養成の最終段階としては、技術習得の総点検のみではなく、これから教育を創造していく若者の人間的、かつ知的な試みを伸ばす方向づけをしていきたい。それこそが、現職教育で行う研修ではなく、「知の府」としての大学の最終段階で行う教職実践演習の担うべき役割である考える。

5 実践の柱～言語環境の整備と言語活動～

先の読めない社会情勢にあって、そこで生き抜く子ど

もたちを育てる教育現場では、たとえ未熟であっても、柔軟に新たなものを創造できる若者の力には期待を寄せるところも大きい。逆に、経験豊かな教職員が、現在の教育をめぐる変化に対応できずにストレスを抱えている例は多い。経験をふまえつつ、時代とともにさらに新たな創造を繰り返して行かなければならないのが教員の使命であろう。教員養成側のスタンスとしては、教員志望の学生に教育に関する基礎的な知識・技術を身につけさせるとともに、知的な新しい発想を大切に育て、新たな時代に対応しうる学生の資質を生かし、発揮させたい。

時代の変化を捉え、教育において子どもたちにまず身につけさせなければならない基礎的な土台を示したものとしては、平成20年3月告示の新学習指導要領が重要である。時代の変化を受けて現実の問題として小学校教育現場や、教員養成の場において、ますます重要な指導事項となると思われる事柄について、提言がなされている。そのような時代にあって、筆者が最も重要だと考える事項について整理してみたい。それは、「言語環境の整備」と「言語活動の充実」である。

5 - 1 新学習指導要領における「言語環境の整備」と「言語活動の充実」

小学校現場の教育課程の基準となる学習指導要領2008年版（3月告示）の場合を見てみることにする。『小学校学習指導要領解説 総則編（平成20年8月 文部科学省）』における「第1章 総説 1改訂の経緯」では、今回の学習指導要領改訂の基盤となった平成20年1月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」について触れられている。答申の「5. 学習指導要領改訂の基本的な考え」の「(7) 豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実」では、以下のような記述がある。

学校教育における子どもたちの豊かな心や健やかな体の育成について、家庭や地域の教育力の低下を踏まえた対応が十分ではなかった。この問題についての重要な観点は、以下の三つである。

第一は、自分に自信がもてず、将来や人間関係に不安を感じているといった子どもたちの現状を踏まえると、子どもたちに、他者、社会、自然・環境とのかかわりの中で、これらと共に生きる自分への自信をもたせる必要がある。そのために、国語をはじめとする言語の能力が重要である。特に、国語は、コミュニケーションや感性・情緒の基盤である。自分や他者の感情や思いを表現したり、受け止めたりする語彙や表現力が乏しいことが、他者とのコミュニケーションがとれなかったり、他者との関係において容易にいわゆるキレてしまう一因になっており、これらについての指導の充実が必要である。⁽¹⁰⁾

また、同じく答申の「5. 学習指導要領改訂の基本的な考え」の「(4) 思考力・判断力・表現力等の育成」

では、以下のように述べられている。

これらの学習活動の基盤となるものは、数式などを含む広い意味での言語であり、その中心となるのは国語である。しかし、だからといってすべてが国語科の役割というものではない。それぞれに例示した具体の学習活動から分かるとおり、理科の観察・実験レポートや社会科の社会見学レポートの作成や推敲、発表・討論などすべての教科で取り扱われるべきものであり、そのことによって子どもたちの言語に関する能力は高められ、思考力・判断力・表現力等の育成が効果的に図られる。⁽¹¹⁾

以上のような中教審の答申が、新学習指導要領には反映されている。そのような箇所をさらにたどってみると、「第1章 総則」の「第1 教育課程編成の一般方針」では、「児童の発達の段階を考慮して、児童の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、児童の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない。」と述べられている。また、「第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」2 (1) では、「各教科等の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること。」と解説されている。答申でも述べられていたように、言語にかかわって、国語科のみではなく、各教科にまたがってその能力を育成しようとするものである。

新学習指導要領におけるこれらの「言語」にかかわる文言の下地となったのが、言語力育成者会議での議論である。2006年の第1回言語力育成協力者会議議事要旨を見ると、次のような発言がなされている。

言語の力を全教科に入れるとなると教師の再教育が必要である。教師が言葉に対して、見るべき視点や付けて欲しい力、工夫すべき点を出していくことも重要である。

学習指導要領の改訂に反映させていきたい。また、指導書への反映や教師の研修や力量向上への措置にも反映させたい。具体的に、教室での授業を変えるようなことをしたい。提言を現場に届けたいという思いがある。⁽¹²⁾

以上のように、ここでは、指導する教師側への言及もなされている。このような新しい動きの中で、現在、教職課程で学ぶ学生は準備を進めなくてはならないのである。

5 - 2 時枝誠記と佐藤学の論における「言語的实践」

言語あるいは言語的实践を検討するにあたり、押さえておかなければならない論者が時枝誠記と佐藤学である。言語について、時枝誠記（1970）は、言語過程説として、以下のように述べている。

言語過程説は、言語を、音声あるいは文字を媒材とする表現行為あるいは理解行為であるとするところによって、それは、国語に対する知的認識の体系であると同時に、それは、言語の実践体系をも示すことになる。⁽¹³⁾

以上のように、時枝は、言語を知的認識の体系であると同時に実践体系をも示すものとしてとらえている。このような実践への言及がなされているところに、教育やコミュニケーションといった言葉による相互作用へ影響力を生むのである。時枝は、学校教育においてなすべきこととして、次のように述べる。

それならば、学校教育の意義はどこにあるのであろうか。学校教育においてなすべきことは、児童生徒が、将来社会に出た場合に必要であると予想される言語的実践の基礎的能力を過不足なく身につけること、それらの実践を、ただ経験の積重ねによって修得するのではなく、自覚的に、また方法的に実践するように教育することである。⁽¹⁴⁾

この時枝の言葉は、教育における最終目標を示している。その意味で、児童生徒の場合のみならず、大学卒業を目前にして教育現場（社会）に出るための最終確認をする教職実践演習の意義・方法そのものに当てはまるのではないかと考える。言語的実践の基礎的能力を身につけるためには、経験の積み重ねだけではなく、自覚的・方法的に行う必要がある。

佐藤学（1995）も、学校教育における言語の教育に関して、同様の問いを発している。

これほどまでに言葉と物語が氾濫する社会において、学校は、いつまでも言葉を教育し物語を教育し続ける必要があるのだろうか。今や学校教育は、学校以上に学校化された全体体制に入れ子のように組み込まれ、大量消費社会と企業社会において拡散する言葉と物語の断片をコピーし再生産する機能しか果たしていないのではないだろうか。にもかかわらず、学校は、なぜ、言葉を教育し物語を教育する必要があるのだろうか。⁽¹⁵⁾

この答えに対する検討の仕方を、佐藤は以下のように、二つ掲げている。

この深刻な問いに対する答えは、少なくとも二つの方向で検討されなければならないだろう。一つは、学校それ自体が言語の制度であり、そこでの活動（授業と学習）が言語的実践にほかならないという、学校教育そのものの言語的性格の検討であり、もう一つは、言語を直接内容とする日本語教育の可能性に関する検討である。⁽¹⁶⁾

ここでは二つの方向が示されているが、教職実践演習に直接かかわる概念としては、前者である。時枝・佐藤ともに、「言語的実践」という言葉を使っていることが鍵になると考える。

6 教職実践演習における言語的実践の具体的方策

小学校学習指導要領解説総則編（平成20年6月 文部科学省）の「第5節 教育課程実施上の配慮事項」「1 児童の言語環境の整備と言語活動の充実」では、以下のような注意事項が示されている。

学校生活全体における言語環境の整備としては、例えば、教師は正しい言語で話し、黒板などに正確で丁寧な文字を書くこと、校内の掲示板やポスター、児童に配布する印刷物において用語や文字を適正に使用すること、校内放送において、適切な言葉を使って簡潔に分かりやすく話すこと、適切な話し言葉や文字が用いられている教材を使用すること、教師と児童、児童相互の話し言葉が適切に行われるような状況をつくること、児童が集団の中で安心して話ができるような教師と児童、児童相互の好ましい人間関係を築くことなどに留意する必要がある。なお、言語環境をはじめ学校教育活動を通じ、色のみによる識別に頼った表示方法をしないなどの配慮も必要である。また、小学校段階では、教師の話し言葉などが児童の言語活動に与える影響が大きいので、それを適切にするよう留意することが大切である。⁽¹⁷⁾

以上のように、学校教育活動における言語環境の整備として、具体的に～の細かい項目が掲げられており、教師の日々の言語による教育活動における留意点が押さえられている。教師自身も、児童にとっての言語環境そのものとなるのである。

小学校の教育活動は、授業、学級経営、児童や保護者とのコミュニケーション・教員同士のコミュニケーション等、すべてが言語を土台として行われる。まずは、基礎的な言語技術を習得し、言語的実践へとつなげていきたい。教員養成の最終段階における「教職実践演習」の履修においても、教師として必要な言語技術の最終確認が求められる。その上にたってこそ、教育における新たな若者らしい発想や人間関係の創造、佐藤の言う、教育における「知的な企て」も生まれてくるのであろう。

7 教職実践演習の先行的な実践例

7-1 モデル4 大学の例

「平成19年度教員養成改革モデル事業」において「教職実践演習（仮称）の施行」というテーマで取り組んだ4大学の場合を見てみたい。モデル事業には、琉球大学・弘前大学・都留文科大学・岐阜聖徳学園大学の4大学が取り組み、各大学とも、体験型のプロジェクトを立ち上げている。

琉球大学…模擬学校（プラクティススクール）を4年次に設立・運営。9～12月の土曜日に8回程度開校。

弘前大学…「教員養成総合実践演習」の実施。

5日間の集中プログラムとして実施できるようにカリキュラムを設定(土曜日の午前・午後を念頭に置く)。

都留文科大学...実践型教員養成プログラム。「スチューデント・アシスタント・ティーチャー(SAT)制度」、「インターンシップ制度」、「メディアレッスン」等。個々の学生の入学から4年次までの教職にかかわる取り組み状況に関するポートフォリオを作成。

岐阜聖徳学園大学...「地域と密着した体験型教員養成プロジェクト」。学校インターンシップを基盤とする。⁽¹⁸⁾

各大学とも、教職実践演習のモデル校として、システムやカリキュラム、プログラムを作ることに力を注いでいる。まずは、大学の通常の授業ではなかなか実現できない、実践的に学べる環境作りや方法論の確認から手が付けられているといえよう。

しかし、その先にある「実践」そのものの検討をさらに進めなくてはならない。

7-2 弘前大学の場合

モデル4大学のうち、弘前大学は、「他大学における実施の可能性を含む」成果報告をしている。「モデル開発に際しては、一般大学教職課程担当者が議論に加わり、一般大学での実施可能性を含めて議論した。」とされている。

日程について

日程については、以下のように設定されている。

テーマ間の関連性や受講生同士の関係など、演習をより効果的におこなうことを考慮し、5日間の集中プログラムとして実施できるようにカリキュラムを設定した。もちろん、週1回1コマのプログラムとしても十分効果は期待できると考える。

今回のモデルは、土曜日の午前・午後を用いて実施することを念頭においている。それは、教職カリキュラムの時間帯が限られており時間割が過密な一般大学の意見を反映してのことである。実際、この時間割であれば、カリキュラムの調整をほとんど行うことなく実施できるとの賛意も寄せられている。⁽¹⁹⁾

確かに、土曜の5日間という集中プログラムであれば、日程の確保はしやすい。しかし、それで果たして、教職実践演習ねらいや目的が達成できるであろうか。「教職実践演習(仮称)について」の「1. 科目の趣旨・ねらい」では、「学生はこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待される。」と説明されている。「もちろん、週1回1コマのプログラムとしても十分効果は期待できると考える。」との文言もあるが、時間をかけて徐々に教師としての資質を形成する必要がある

あるのではないかと考える。

授業の領域・回数について

授業の領域・回数が、以下の表1ように、中央審議会答申の「教員として求められる」4事項と対応している。

〈表1〉 弘前大学のモデルカリキュラムの領域

領域	回数	中央教育審議会答申
教職論	2回	使命感や責任感、教育的愛情などに関する事項
学習指導	3回	教科・保育内容等に関する指導力
生徒指導	3回	幼児児童生徒理解や学級経営に関する事項
学級経営	2回	幼児児童生徒理解や学級経営に関する事項
組織・協働	2回	社会性や対人関係能力に関する事項

(20)

以上のように、各回授業のねらいが1つの事項に絞られることは、大変窮屈で無理があると考ええる。1時間の授業の中では、例えば「教師論」にあては、に関わる内容を扱う等、複数の事項にあてはまる場合があるのではないだろうか。複数の事項にわたることで扱う内容も幅広くなる。反対に、中教審の提示する1項目のみを意識したために、カリキュラム計画における「到達目標(内容)」の表現は、どの回も大変抽象的で概念的である。そのため、具体的内容がイメージできにくい。

例えば、第1回の「教師論 望ましい教師像」では、「到達目標(内容)」が、「子どもを観ることの大切さと意図的計画的に育てることの大切さについて学び、授業で果たす教師の役割を理解した上、自らの教員の資質能力上の課題を明らかにすることができる。」とされ、評価方法は、レポートとなっている。1つの事項によって到達目標の設定がなされ、それに対応する評価方法のため、授業の成果としての具体的な姿がイメージできない。

評価について

基本的に各回とも、4事項に関わる何らかのテーマがあって、それに対する答えを講義・グループ考察・ロールプレイ・模擬授業等で検討するという形式になっている。その評価については、以下のようになされる。

A・・・自力で問題解決をできるレベル

(意義と諸要素の多様かつ統合的な理解、柔軟かつ計画的・組織的なアプローチ)

B・・・ある程度一人でできる教職経験2～3年目のレベル

(意義と諸要素の理解、それを踏まえた実践)

C・・・指導助言により改善可能な程度

(意義と諸要素の理解は一定水準、しかし、それを踏まえた実践構想がやや不十分。ただし、指導助言によって実現可能)⁽²¹⁾

しかし、例えば、「B」と学生を評価することは可能であろうか。学生は学生として評価すべきであり、「ある程度一人でできる教職経験2～3年目のレベル」と評価することは適切ではないと考える。また、「2～3年のレベル」も一様ではないはずである。

したがって、評価についての文言も再度検討が必要であると考えている。

言語的实践について

弘前大学の教職実践演習における言語的实践は、どのようなになっているか。

で述べたように、ほとんどが、あるテーマに即した講義、グループ考察、グループ討議、グループ活動、グループ内評価、全体発表、ロールプレイ、模擬授業、質疑応答、フィールドワークというような活動形態である。テーマの提示があり、そのテーマについての言語的活動という側面が強い。言語的实践の形態だけではなく、さらに具体的内容を検討する必要がある。その意味で、上越教育大学の例を取り上げたい。

7・3 上越教育大学の場合

上越教育大学では、平成19年度、4年次履修の2単位・選択科目として、教職実践演習を実施している。通年不定期の開講で、授業は時間外に実施されている。公開されているシラバスによれば、以下のようなプログラムとなっている。

4月 前期ガイダンス

5月 学級経営における臨床場面での教師の対応

ア 場面に応じた話し方

イ 場面に応じた板書

ウ 場面に応じた言動

6月 講義 「教育現場での特別支援教育の現状と教師の課題」

教育課題解決への教師としてのアプローチ（集団討議）

10月 後期ガイダンス

教職基礎知識テスト及び前期の評価と補習

講義 「児童一人一人が所属感、効力感を感じる学級経営」

意見発表「私の学級経営方針」 発表後に意見交換

11月 授業設計と模擬授業

ア 研究題材の提示

イ 授業展開構想の発表

ウ 模擬授業

総合的な学習の時間の年間展開構想の立案と発表⁽²²⁾

以上のプログラムでは、「児童の言語環境の整備と言語活動の充実」にかかわる「話し方」「板書」「言動」といった言語的实践が初期の5月に取り上げられている。上越教育大学では、3年次に分離方式による教育実習が実施される。実際に子どもたちを前に教育実習で得た経

験や反省をふまえ、4年次の5月に再度、言語実践に關して、学生がセルフチェックを行うことは意義のあることである。しかし、その後のプログラムは、不定期な上に、内容としても連続性がないものになっている。

大学を卒業して新任教員として現場に赴任した場合、言語に関わる指導の重要性を認識することになると考える。それは、今回の新学習指導要領が、言語活動を非常に重視していることとも通じる。「児童の言語環境の整備と言語活動の充実」を担いうる教師になるために、教職実践演習で行うべき言語的实践はどのようなことか。再度、ここで問い直したい。

8 言語的实践の具体像

前述したように、「児童の言語環境の整備と言語活動の充実」のために、何をすべきかを問い直したい。現場では細かな指導が、児童に対して重要な影響力を持つ場合がある。現場に出る直前の教職実践演習では、前掲した小学校学習指導要領解説総則編の「1 児童の言語環境の整備と言語活動の充実」に盛り込まれている ～ の項目に加え、現場での直接的な言語による指導となる、以下のような内容にも目を向けるべきであると考えている。

例) ・日記へのコメント

・ノートへの朱書き

・連絡帳での保護者とのやりとり

・学級通信

・欠席した児童・保護者への電話連絡のしかた

以上の項目は、教科に関する科目・教職に関する科目では扱い切れていない内容ではないかと考える。

これらはすべて相手意識が必要な内容である。実習の自身の振り返りとして書く日誌やレポートとは形式が異なり、それを読むあるいは聞く相手側を意識できる言語能力が必要になる。細かな指導ではあるが、児童や保護者が直接目にするもの、耳にすることであり、教育的には重要な位置づけになると考える。特に、個別の指導や対応となる朱書き・連絡帳への記載・電話連絡等については、内容と表現の両面において十分な配慮が必要になる。これまで大学であまり扱われなかった事柄ではあるが、現場に新任教員として初めて配属されて行うには非常に重責で、児童や保護者に対し、直接的に影響力を持つ仕事である。

「あのねちょう」での指導で知られる鹿島和夫(1995)は、赤ペンでの指導について次のように述べている。

子どもに課題を与えるのは、教師の権威でもって簡単にできるが、そのことを続けようとする、その後、教師の指導と工夫が必要である。ただ「書いていらいっしょい」というだけで、しばらくは書いてくるが、だんだんと続かなくなってくる。(中略)

子どもが毎日書く努力をするのは、先生から返事がもらえるという喜びが得られるからである。だか

ら、どんなことがあっても、必ず赤ペンの返事を書かなければならないのである。それも、形式的なものではなくて、子どもの語っている事柄に対して、誠実に心をこめて対話をしなければならない。⁽²³⁾

ここで、鹿島は、子どもと「赤ペンで対話する」の重要性を説いている。子どもたちは、自分に対してのみもらえた先生からの赤ペンの言葉は、宝物になりうるものなのである。

さらに、鹿島は、「丸をつける基準」についても言及している。

丸をつける基準として、その子どもが、よく考えているか、よく感じているかということによって決めている。したがって、できごとだけを書いているような作品は、ほとんど丸がつかない。

だから、子どもが丸がつく作品を書こうとすることは、実は、自然に感じたことや考えたことを書くようになることなのである。それは、私が求めている題材を見つける目を培っているということなのである。⁽²⁴⁾

以上のように、言語的実践の細かな部分ではあるが、直接的に児童に対し大きな影響力を持つ事項について、教職実践演習では是非取り扱う必要がある。それを、単なる技術としてではなく、教師としての教育的愛情を持った言語的実践として位置づけたい。

9 まとめ

本論文では、2010年度より新設・必修化が決定した教職実践演習についての科目新設の経緯と、そこで扱う内容についての検討を行った。

教職実践演習は、文字通り実践的な活動や教育技術習得を内容とする科目ではあるが、その土台を支える理念が必要である。教育活動すべてが言語を通して行われることを考えると、教育現場での言語的実践を学ぶことが重要になる。相手意識、教師である自身と児童・保護者・同僚等の他者とのかかわりを重視した言語的実践を、ぜひとも教職実践演習で学ばせたい。

以下に、教職実践演習における言語技術イメージとして図1を掲げる。児童・保護者・地域・さらに、指導していただく現職教員との言語を介した相互作用の中で、教育にかかわる質の高い言語的実践を目指したい。

ただし、教職実践演習で行うことができるのは、擬似的な体験、シミュレーションである。いかに周到に準備された環境で行っても、新任教員として現場に立つそのまの体験はできない。その意味では、「限界」を認めざるを得ない。しかし、教壇に立つ若者としての可能性は無限である。その可能性を伸ばすのは、他でもない子どもたちとのやりとり、言語的活動である。すべての教育活動は、言語なしでは展開できない。現場に赴いてから、より高い次元の言語的実践を目指す教師としての資質が求められる。

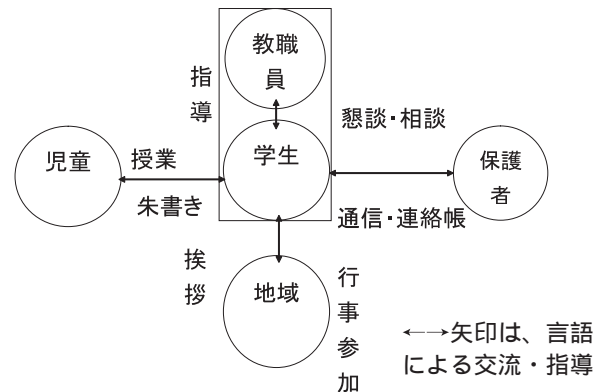


図1 教職実践演習における言語技術イメージ

引用文献

- (1) 教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」第1次答申（1997年7月）
- (2) 同上
- (3) 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」中間報告（2005年12月）
- (4) 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」最終答申（2006年7月）
- (5) 吉田辰雄・大森正編著『教職入門 - 教師への道 -』図書文化社 1999年
- (6) 古橋和夫編『教職入門 - 未来の教師に向けて -』萌文書林 2007年
- (7) 森山賢一『総合演習の理論と実践』学文社 2007年 13頁
- (8) 梶田叡一『教師・学校・実践研究 人間教育の基盤を創る』金子書房 2005年 7頁
- (9) 佐藤学「1 現代社会の中の教師」（『岩波講座 現代的教育 第6巻 教師像の再構築』岩波書店 1998年）9頁
- (10) 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（2008年1月）
- (11) 同上
- (12) 第1回言語力育成協力者会議議事要旨（2006年）
- (13) 時枝誠記『改稿 国語教育の方法』有精堂 1970年 13頁
- (14) 同上 49頁～50頁
- (15) 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『言葉という絆 [シリーズ「学びと文化」21]』東京大学出版会 1995年 260頁
- (16) 同上 261頁
- (17) 小学校学習指導要領解説総則編（2008年6月）文部科学省
- (18) 平成19年度教員養成改革モデル事業成果報告書
- (19) 弘前大学 2002年報告書

(20) 同上

(21) 同上

(22) 上越教育大学 特色ある大学教育支援プログラム

5. 卒業時における「教職実践演習」新設・必修化
2007 年度シラバス

(23) 鹿島和夫「言葉で結ばれる人間関係」

(15) に同じ 17 頁

(24) 同上 24 頁